Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

30-3 (2014)
Varia

Manon Jendly, Stéphanie Loup, Romain Voisard, Denis Berthiaume, Jean-Moïse Rochat et Emmanuel Sylvestre

Le Laboratoire de prévention de la criminalité de l'Université de Lausanne : une approche par projets favorisant l'expérience d'apprentissage des étudiants

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Manon Jendly, Stéphanie Loup, Romain Voisard, Denis Berthiaume, Jean-Moïse Rochat et Emmanuel Sylvestre, « Le Laboratoire de prévention de la criminalité de l'Université de Lausanne : une approche par projets favorisant l'expérience d'apprentissage des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-3 | 2014, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 02 septembre 2015. URL : http://ripes.revues.org/857

Éditeur : Association internationale de pédagogie universitaire
http://ripes.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur :
http://ripes.revues.org/857
Document généré automatiquement le 02 septembre 2015.
Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Manon Jendly, Stéphanie Loup, Romain Voisard, Denis Berthiaume, Jean-Moïse Rochat et Emmanuel Sylvestre

Le Laboratoire de prévention de la criminalité de l'Université de Lausanne : une approche par projets favorisant l'expérience d'apprentissage des étudiants

1. Introduction

1 Cet article rend compte d'une expérience pédagogique, menée dans le cadre d'un cours de prévention de la criminalité dispensé au sein de l'Université de Lausanne (Suisse), qui revêt les traits d'un laboratoire de prévention de la criminalité (LabPrev). Ce Laboratoire a pour principal objectif de familiariser les étudiants aux étapes clés d'un projet préventif en les amenant à confronter et à appliquer leurs connaissances théoriques à un cas réel, soumis par un partenaire externe. Fondée sur l'apprentissage par projets, son approche pédagogique offre l'opportunité aux étudiants d'expérimenter une démarche préventive en situation réelle (Beaty, 2003 ; Kolb, 1984). Dans un premier temps, nous précisons le contexte dans lequel s'inscrit le LabPrev, avant de développer son scénario pédagogique, puis de restituer, d'une part, les difficultés qui lui sont propres du point de vue des étudiants et, d'autre part, ses bénéfices pour les différents acteurs concernés, en particulier en termes de réflexions sur le crime et les réponses contemporaines qui lui sont données.

2. Le contexte

2 Le LabPrev fait partie intégrante du cours de prévention de la criminalité dispensé aux étudiants du programme de master en criminologie et sécurité de l'Ecole des sciences criminelles de l'Université de Lausanne. À son origine, ce programme de master avait été conçu comme une formation dédiée essentiellement à de futurs chercheurs. Or, depuis près de cinq ans, il connaît un succès grandissant et les étudiants qui s'y inscrivent, toujours plus nombreux, se destinent désormais majoritairement à des carrières en dehors du monde universitaire. Soutenu par le Fonds d'innovation pédagogique de l'Université de Lausanne[1], le LabPrev a ainsi été créé afin de mieux les préparer aux besoins et enjeux concrets de leurs futurs secteurs d'intervention, en particulier dans le domaine de la prévention. Dans cette optique, les étudiants qui y participent doivent être capables à son issue de :

- Utiliser les outils propres à l'action préventive (diagnostic, plan d'action et d'évaluation) ;
- Appliquer leurs connaissances théoriques en prévention à des situations concrètes, dans le respect des impératifs liés aux milieux praticiens ;
- Evaluer et critiquer les enjeux inhérents à la pratique préventive ;
- Recourir aux outils favorisant le travail en groupe.

3 Les intentions pédagogiques du LabPrev reposent sur trois mots d'ordre. La mise en situation professionnelle, tout d'abord, car c'est à travers un cas concret, soumis par un mandant réel, que les étudiants mettent à l'épreuve des faits leurs connaissances théoriques, s'exercent à la résolution de problèmes et à une palette de compétences professionnelles, telles que la concertation, la négociation et l'argumentation. La collaboration pluridisciplinaire, ensuite, dès lors que les participants du LabPrev proviennent de filières différentes, telles que la psychologie, le droit, la sociologie, les sciences politiques, les relations internationales, la police scientifique ou encore les nouvelles technologies. Il constitue ainsi une plateforme promouvant le pluralisme méthodologique et interprétatif, s'appuyant sur les origines disciplinaires diverses des étudiants. L'interactivité, enfin, car un laboratoire par définition se veut un espace collectif privilégié d'observations, d'expérimentations et d'émulation. Le laboratoire est de la sorte connoté d'une forte dimension participative, dès lors que chaque

étudiant est amené à l'alimenter, avec son bagage propre, dans le respect de la personnalité et des idées de chacun.

3. Le scénario pédagogique

4 Le scénario pédagogique élaboré repose sur la réalisation d'un projet, en petits groupes, soumis aux étudiants par un partenaire externe à l'Université. Concrètement, ce partenaire les mandate pour analyser une problématique à laquelle il est confronté et proposer des actions préventives susceptibles d'être mises en œuvre pour éviter qu'elle ne se répète et/ou pour en réduire la gravité. Le cours de prévention étant dispensé à raison de quatre heures par semaine sur un semestre, le partenariat envisagé l'est toujours sur une base semestrielle. Chaque année, un nouveau cas est soumis aux étudiants, selon les besoins du partenaire impliqué. En outre, celui-ci doit œuvrer dans le domaine de la prévention et constituer un employeur potentiel. Il peut relever tant du secteur public que privé, pour autant qu'il ne poursuive pas de but lucratif.

5 En 2011, lors de la première édition du LabPrev, c'est la Division prévention de la criminalité d'une police cantonale de Suisse romande (francophone) qui était impliquée. Cette dernière confiait aux 36 étudiants du Laboratoire la réalisation d'un inventaire et une d'analyse circonstanciée des actions entreprises dans le canton pour prévenir la déviance (criminalisée) des jeunes par sept secteurs d'intervention périphériques à la police. Un semestre durant, les étudiants ont ainsi investigué dans les milieux considérés (socio-éducatif, scolaire, sanitaire, judiciaire, intégration professionnelle, associatif et transports publics) l'ensemble des mesures mises en œuvre pour accompagner des jeunes en rupture et ont rendu compte au mandant d'une stratégie susceptible de mieux les articuler.

6 En 2012, la Prévention suisse de la criminalité mandatait 21 étudiants pour élaborer ensemble un set de mesures susceptible de constituer le socle de politiques locales de prévention urbaine durable et intégrée.

7 En 2013, c'est l'Observatoire de la sécurité d'une ville de Suisse romande qui chargeait les 48 étudiants du LabPrev de décliner et de justifier une approche sociale-communautaire pour pacifier les activités nocturnes et améliorer le vivre-ensemble en son centre-ville, dans le cadre du plan d'action global de sécurité de la municipalité. Chaque année, les travaux des étudiants ont constitué un appui bienvenu aux partenaires-mandants impliqués. Inversement, l'intervention ponctuelle de ces derniers tout au long du semestre, à l'image d'un employeur, permet de rendre les étudiants plus attentifs aux contraintes inhérentes à leurs activités, qu'elles soient matérielles, personnelles ou encore logistiques.

8 L'organisation globale de cette activité requiert d'être particulièrement attentifs à trois éléments l'entourant : le transfert de la théorie à la pratique, l'accompagnement des étudiants amenés, ici, à travailler en groupe, enfin l'évaluation de leurs travaux à intervalles réguliers, de telle sorte à ce qu'ils maximisent leurs chances de réussite.

3.1. Relier la théorie à la pratique

9 Dans une perspective praxéologique (Lhotellier & St-Arnaud, 1994), le cours de prévention de la criminalité débute par la présentation du mandat et des caractéristiques locales l'entourant par le partenaire lui-même. Il est divisé ensuite en deux parties. La première partie du cours consiste en une introduction théorique générale aux politiques et pratiques de prévention de la criminalité. Elle porte sur les différentes approches privilégiées, les principaux acteurs de la prévention et certains enjeux inhérents à ce champ, à la lumière d'expériences suisses et étrangères. Cette première partie du cours est appuyée par un ouvrage de synthèse destiné à soutenir l'acquisition progressive des connaissances (Jendly, 2013). Elle permet d'asseoir une base théorique commune à l'ensemble des étudiants, issus de filières de bachelor différentes, avant qu'ils n'entament concrètement leurs démarches d'investigation dans le cadre de la deuxième partie du cours, le Laboratoire à proprement parler. Répartis en groupes de cinq à sept personnes, ils sont alors amenés à travailler sur les principales étapes présidant à l'élaboration de leur projet, de l'établissement du diagnostic à la proposition de mesures prometteuses pour prévenir la problématique visée. C'est ainsi, tout au long de l'accomplissement du mandat, qu'ils confrontent leurs connaissances théoriques aux exigences du terrain et sont enjoints de trouver les ressources nécessaires pour transcender les

difficultés liées à l'approche du milieu, à la collecte et à l'analyse des données, au respect des délais et à leur dynamique de groupe.

3.2. Accompagner les étudiants

10 Afin de rapprocher le plus possible les étudiants des contraintes inhérentes aux milieux professionnels, ceux-ci se voient imposer les membres de leur groupe par tirage au sort. Ils doivent ainsi surmonter d'entrée des obstacles à la fois logistiques, par exemple en lien avec la distance géographique qui sépare leurs lieux de résidence respectifs, leurs obligations familiales et/ou professionnelles et interpersonnels, lesquels peuvent, par exemple se traduire par de l'animosité, de la timidité ou la présence d'un allophone dans le groupe. Très rapidement, ils doivent, dans ce cadre, apprendre à collaborer pour atteindre un but partagé, entendu comme l'aboutissement d'une participation de chacun à un projet collectif (Salomon & Perkins, 1998). Cette démarche implique que chaque étudiant conscientise l'importance d'utiliser l'ensemble des ressources en présence puisque le livrable en fin de projet reflète un travail intégré (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Tout au long de la réalisation de leur mandat, les étudiants sont donc placés non seulement sous la pression d'impératifs liés à la nature et à la complexité intrinsèques de leur projet, ainsi qu'au respect des délais, mais aussi liés à l'organisation entourant leur travail de groupe et la recherche permanente de consensus en son sein pour mener leur projet à bien. Pour éviter au maximum les tensions, développer leurs compétences collaboratives et améliorer leur expérience d'apprentissage, ils bénéficient d'un accompagnement spécifique (Lanarès & Daele, 2013). Ainsi, chaque semaine et selon un échéancier préétabli, chaque groupe est amené à rencontrer l'enseignant pour des séances dites de tutoring qui portent sur la réalisation du mandat, respectivement le coordinateur du LabPrev, pour des séances de rétroaction, qui s'attachent au fonctionnement de l'équipe et à la gestion du projet.

3.2.1. Des séances de tutoring

11 Les séances de tutoring se focalisent uniquement sur le contenu du mandat et la façon dont chaque groupe, pris pour lui-seul, tente de le mener à bien. Toutes orientées sur le processus de collecte et d'analyse des données, les séances de tutoring constituent un temps d'échanges et d'essais-erreurs avec les étudiants, pour optimiser leurs chances de rendre compte un travail de qualité.

3.2.2. Des séances de rétroaction

12 Savoir travailler en groupe constitue la pierre angulaire de nombre de milieux professionnels. Rares sont cependant les cours universitaires qui proposent des pistes de réflexion pouvant renforcer la qualité de la collaboration et des interactions entre collègues et avec d'autres partenaires. Les séances de rétroaction offrent un accompagnement externe pour s'assurer que chacun puisse, au sein de son groupe, non seulement y jouer son rôle et assumer ses responsabilités, mais également s'exprimer librement sur sa manière d'agir, sa perception du processus, sa collaboration avec les autres, ses stratégies d'adaptation aux obstacles rencontrés et sa relation avec les acteurs concernés (Schön, 1983). Au sein de cet espace de libre parole, d'écoute active et d'empathie, les étudiants sont initiés à l'adoption d'une posture réflexive sur leurs interactions (Thompson & Pascal, 2012).

13 Construites sur la base d'exercices structurés (Baiwir & Delhez, 2004), les séances de rétroaction proposent, toutes les semaines, une thématique différente, avec l'ambition de sensibiliser les étudiants aux outils et stratégies susceptibles d'améliorer leur dynamique de groupe. Ainsi, elles portent successivement sur :

- La création du groupe. Chaque membre du groupe est invité à se présenter en regard de ses expériences de travail collectif et en fonction de ce qu'il estime constituer ses forces et ses faiblesses pour la réalisation du mandat, de sorte que l'attribution des rôles et responsabilités se fasse à l'aune des compétences respectives de chaque membre de l'équipe. Puis, il est demandé aux étudiants d'élaborer une charte, document écrit attestant des objectifs collectifs, rôles de chacun, ainsi que des valeurs essentielles au bon fonctionnement du groupe telles que, par exemple, les conduites acceptables et inacceptables (en termes de fiabilité ou de ponctualité) et le mode de prise de décision (à

la majorité, l'unanimité, au cas par cas, etc.) (Bonvin & Lanarès, 2003). Cette démarche a été proposée à l'issue de la première édition du LabPrev, après avoir constaté que les groupes y ayant spontanément procédé se sont révélés plus aptes à surmonter les obstacles interpersonnels rencontrés durant la réalisation du mandat.

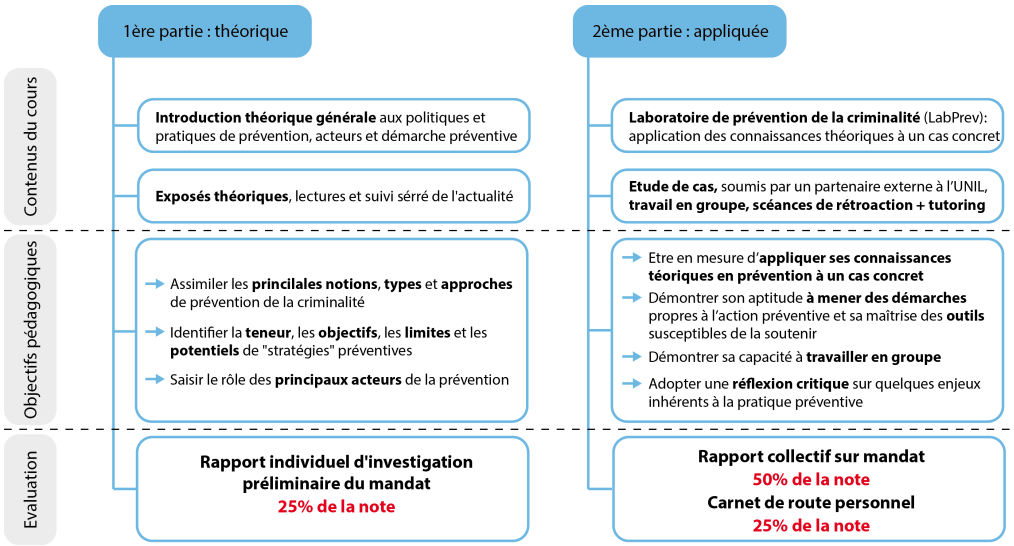
- La communication interpersonnelle. S'il paraît de prime abord évident pour les étudiants de communiquer - par la parole mais aussi par les non-dits, les gestes, les mimiques ou encore les postures corporelles -, il a été estimé primordial de les rendre attentifs à l'existence en la matière de filtres relatifs à l'émetteur du message (son intention, soit le codage) et à son récepteur (l'effet du message, soit le décodage), aux canaux de transmission des informations, ainsi qu'au contexte de leurs échanges (cadre institutionnel, environnement bruyant/calme, culture/nature de la relation des individus, etc.), pour mieux leur permettre de discuter ouvertement des obstacles inhérents à leurs interactions (Arcand & Bourbeau, 1998 ; Cazeneuve, 1963 ; Jakobson, 2003 ; Rastier, 2007). Il leur est ainsi proposé, par des mises en situation simples et concrètes, par exemple, à travers le cas d'un collègue de travail qui, suite à des divergences au sein du groupe, fait part de sa décision de ne plus s'investir dans le projet, d'expérimenter les étapes de la communication non violente de Rosenberg (1999), une démarche susceptible d'apaiser les tensions et de favoriser de meilleurs échanges, notamment par la capacité d'entrer dans la sphère de référence de son interlocuteur, de le comprendre et de parvenir à se faire réellement entendre.
- La cohésion de groupe. Ce processus dynamique peut être défini comme la tendance d'un groupe à rester uni et soudé, dans la poursuite de ses objectifs (cohésion opératoire) et pour la satisfaction affective de l'ensemble de ses membres (cohésion sociale) (Carron, Widmeyer & Brawley, 1988 ; Dion, 2000). Si le fait d'aborder cette thématique semble renforcer la cohésion des groupes qui fonctionnent déjà bien, ceux qui éprouvent plus de difficultés à développer cet esprit d'équipe peinent à réaliser les exercices proposés durant cette séance et encore plus à y donner du sens. À travers cette thématique, il s'agit donc d'encourager les groupes à identifier leurs facteurs de blocage spécifiques (par exemple, le manque de participation active d'un membre ou l'absence de réussite collective) pour qu'ils parviennent progressivement à développer un sentiment d'appartenance propre (Bonvin & Lanarès, 2003 ; Maccio, 2010).
- La résolution des conflits/tensions. Sur la base du récit d'une expérience conflictuelle passée, chaque membre du groupe est, ici, invité à parler de la manière dont il l'a gérée et, à l'aide du reste de son équipe, à essayer de déterminer si une solution plus adéquate aurait pu être envisagée. En outre, les étudiants tentent de définir plus globalement la façon dont ils gèrent les tensions inhérentes à un travail de groupe (style évasif, collaboratif, compétitif ou plutôt conciliant), de sorte non seulement à mieux se connaître eux-mêmes, mais également à découvrir la perception que les autres membres du groupe peuvent avoir à leur égard (Bokor, 2006). Enfin, cette séance vise à éclairer les participants sur les manières de gérer un conflit et les étapes relatives à la résolution d'un problème rencontré au sein de leur équipe (Bickmore, 1998 ; Bokor, 2006 ; Maccio, 2010).
- La prise de décision. Cette séance vise à mettre en lumière les différentes façons dont un groupe de travail peut prendre des décisions (à l'unanimité, à la majorité, de manière autocratique, etc.) et à aborder les étapes relatives à ce type de processus. Il s'agit, ici, de sensibiliser les étudiants à l'intersubjectivité et à leur nécessaire collaboration pour parvenir à prendre, sur foi d'un ensemble de micro-décisions individuelles, des macro-décisions collectives et de la sorte co-construire un raisonnement qui fasse sens pour chacun des membres du groupe (Fixmer & Brassac, 2004).

14 Au-delà des séances précitées, chaque groupe peut également demander à aborder certains sujets spécifiques en fonction de ses besoins et préoccupations propres. Par ailleurs et pour stimuler leurs attitudes réflexives, il est demandé à chaque étudiant d'alimenter le plus régulièrement possible un journal de bord de type introspectif. À travers cet exercice de distanciation, à la fois collectif et individuel, les participants du LabPrev sont amenés à réfléchir à leurs pratiques et leurs rapports à l'autre (Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999 ; Dart, Boulton-Lewis, Brownlee & McCrindle, 1998 ; Thorpe, 2004).

3.3. Promouvoir l'apprentissage par des retours en continu et une évaluation en trois temps

15 Le processus d'apprentissage des étudiants est jalonné de retours réguliers sur leur travail personnel et collectif dispensés notamment dans le cadre des séances précitées, mais aussi sur demande, pour les aider à mener leur projet à bien (Biggs & Tang, 2011). Il est également ponctué d'une évaluation de nature sommative qui s'effectue en trois temps. Le premier temps d'évaluation se tient à l'issue de la partie théorique du cours et équivaut à 25 % de la note finale. Elle porte sur l'appréciation d'un rapport individuel d'investigation préliminaire du mandat, lequel expose succinctement et à l'aune des connaissances progressivement assimilées trois axes d'investigation. Chaque étudiant est amené à réfléchir à des pistes potentiellement pertinentes à explorer par le groupe qu'il intégrera par la suite. Ce travail personnel fait l'objet d'une discussion des enseignants avec chaque étudiant au moment de la reddition de la note qui lui a été décernée. Le deuxième temps d'évaluation porte sur le rapport écrit remis au mandant et faisant état du travail collectif d'investigation sur le cas soumis. Cette appréciation équivaut à 50 % de la note finale et fait l'objet d'une discussion entre les enseignants et le mandant lui-même, appelé à rendre compte de son avis sur les travaux rendus et à le transmettre aux étudiants lors d'une réunion avec chaque groupe. La troisième évaluation enfin, équivalant à 25 % de la note finale, consiste en un journal de bord (De Cock, 2004). Chaque étudiant rend compte ici de sa réflexion personnelle sur son processus de travail au sein du groupe, de ses difficultés rencontrées, de sa posture réflexive sur les connaissances ainsi produites et ce, au moyen du support de son choix (par ex. écrit, audio ou vidéo). L'appréciation du journal de bord est également discutée avec les étudiants qui le souhaitent, sur une base volontaire. Les trois temps d'évaluation font l'objet d'un retour oral aux étudiants. Pour permettre aux étudiants d'identifier les exigences d'évaluation de leur travaux et maximiser leurs chances de les atteindre, deux autres outils sont aussi utilisés à l'appui de ce processus d'évaluation : un pre-test qui consiste en une mise en situation de reddition orale du mandat lors d'une séance réunissant tous les participants au LabPrev à l'exception du mandant à mi-parcours des travaux, ainsi que la remise aux étudiants de grilles d'évaluation critériées comprenant les principales dimensions à aborder dans leurs rapports écrits (Berthiaume, David & David, 2011 ; Stevens & Levi, 2005).

Figure 1. Schéma de cours et d'évaluation sommative.


1ère partie : théorique
2ème partie : appliquée
Contenus du cours
Introduction théorique générale aux politiques et pratiques de prévention, acteurs et démarche préventive
Exposés théoriques, lectures et suivi sérré de l'actualité
Laboratoire de prévention de la criminalité (LabPrev): application des connaissances théoriques à un cas concret
Etude de cas, soumis par un partenaire externe à l'UNIL, travail en groupe, scéances de rétroaction + tutoring
Objectifs pédagogiques
Assimiler les principales notions, types et approches de prévention de la criminalité
Identifier la teneur, les objectifs, les limites et les potentiels de "stratégies" préventives
Saisir le rôle des principaux acteurs de la prévention
Etre en mesure d'appliquer ses connaissances théoriques en prévention à un cas concret
Démontrer son aptitude à mener des démarches propres à l'action préventive et sa maîtrise des outils susceptibles de la soutenir
Démontrer sa capacité à travailler en groupe
Adopter une réflexion critique sur quelques enjeux inhérents à la pratique préventive
Evaluation
Rapport individuel d'investigation préliminaire du mandat
25% de la note
Rapport collectif sur mandat
50% de la note
Carnet de route personnel
25% de la note

4. Une expérience pédagogique innovante mais éprouvante

16 Après trois éditions du LabPrev, il est possible de dresser le constat d'une expérience pédagogique porteuse à maints égards, mais aussi relativement éprouvante pour les étudiants. Le LabPrev a fait l'objet de trois évaluations successives par les collaborateurs du Centre de soutien à l'enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne. Ces derniers ont interrogé les étudiants chaque année, à l'issue du cours, au moyen de deux *focus groups* d'une durée d'une

heure environ et enregistrés sur support audio. Chaque *focus group* a réuni en moyenne huit étudiants sur une base volontaire. Ce mode de recrutement a été choisi, afin que les entretiens se déroulent avec des étudiants motivés, pour garantir la récolte d'un matériel qualitatif aussi riche et varié que possible sur les modifications possibles à apporter au dispositif (Morgan, 1997). Par ailleurs, compte tenu des populations réduites concernées par le LabPrev (36 étudiants en 2011, 21 en 2012 et 48 en 2013) les collaborateurs du CSE ont renoncé à chercher à constituer des groupes représentatifs de la population d'ensemble, notamment parce qu'il n'était pas envisageable de prendre en compte l'ensemble des variables caractéristiques des participants (Duchesne, Haegel & Singly, 2008). Les collaborateurs du CSE ont formulé l'hypothèse que les différences de perception des étudiants concernant le dispositif étaient en partie dues à des différences concernant leur motivation ou leurs méthodes de travail ; des aspects difficiles à mesurer avant les *focus groups*, mais ne prétéritant pas une démarche destinée surtout à obtenir un maximum de pistes d'améliorations possibles pour les éditions suivantes. Par ailleurs, la première année, un évaluateur s'est également entretenu avec le mandant dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. Chaque processus d'évaluation a fait l'objet d'un rapport écrit et anonyme, articulé en fonction des intentions pédagogiques du LabPrev et remis aux enseignants de telle sorte à pouvoir ajuster le dispositif au fil des ans. Il ressort ainsi de ces évaluations que ce dispositif peut encore être amélioré.

4.1. La charge de travail

17 Le principal point d'achoppement concerne la charge de travail que représente le LabPrev. Le cours de prévention de la criminalité octroie 6 ECTS pour un total de 56 heures d'enseignement et tutorat. Selon une estimation réalisée par le groupe *Tuning Europe* (González & Wagenaar, 2006), un tel cours représente environ 150 à 180 heures d'apprentissage, comprenant les heures d'enseignement, le travail personnel et en groupe. Il ressort toutefois des *focus groups* que les étudiants consacrent beaucoup plus d'heures à leur projet, allant jusqu'à passer des nuits sans sommeil et manquer d'autres cours pour parvenir à le terminer dans les délais. Cette charge de travail a été pour certains source de démotivation et de frustration. Un effort supplémentaire a donc été entrepris et le sera plus encore à l'avenir pour mieux dimensionner le mandat avec les partenaires et réfléchir à sa faisabilité dans les temps impartis. Une façon aussi de pallier à ce problème serait d'annualiser le dispositif, pour laisser plus de temps aux étudiants de mener à bien leur projet. Cette option toutefois n'est pas envisageable en raison du plan d'études du master fondé sur une semestrialisation des cours. De plus, cette exigence fait aussi partie intégrante du LabPrev : les milieux praticiens étant régulièrement soumis à des contraintes de temps importantes. Une autre solution pourrait être d'augmenter la taille des équipes. Cette option toutefois poserait d'autres difficultés en termes d'organisation et de gestion du travail. Typiquement, elle exacerberait la difficulté déjà existante pour un groupe de cinq étudiants de trouver des moments concordants pour se rencontrer. Sans compter qu'en situation réelle, ce sont plutôt des équipes réduites qui sont à l'œuvre dans ce champ.

4.2. La collaboration parfois difficile

18 Les *focus groups* révèlent également de façon récurrente les difficultés rencontrées par les étudiants à travailler en équipe. Ces derniers regrettent tout d'abord que les groupes soient constitués sur une base aléatoire, une doléance que nous réfutons dès lors qu'il est rare en milieu professionnel de pouvoir librement choisir les collègues avec lesquels travailler. Plus délicate en revanche est la question de l'investissement égal des membres du groupe. Un point largement discuté dans tous les *focus groups* menés concerne ainsi l'injustice ressentie par certains d'obtenir une note collective sur le rapport au mandant, alors qu'à leurs yeux certains de leurs collègues n'ont pas suffisamment travaillé. Nous opposons toutefois à cette critique deux arguments : le premier, que les séances de rétroaction sont précisément destinées à discuter sans juger des soucis en lien avec le fonctionnement du groupe et rétablir, cas échéant, une telle situation ; le deuxième, qu'il existe deux temps d'évaluation personnelle - le rapport préliminaire et le journal de bord -, comptant ensemble pour 50 % de la note et pondérant de la sorte l'évaluation collective.

4.3. L'autonomie des étudiants

19 Une troisième remarque récurrente porte sur les consignes dispensées tout au long du LabPrev. Il est frappant de constater qu'en dépit du libellé du mandat lui-même (tenant sur deux pages A4) et des séances de tutoring, les étudiants disent souhaiter plus encore de directives et d'encadrement tout au long de sa réalisation. S'il peut leur être rétorqué qu'il s'agit aussi d'éprouver par soi-même, ce désir affiché de baliser plus strictement encore leur travail nous a conduits à réfléchir à la marge de manœuvre et d'indépendance que nous estimions nécessaire de leur accorder. Alors que nous pensions cette liberté créatrice, il apparaît qu'elle est pour nombre d'étudiants difficile à gérer et qu'ils préféreraient des orientations extrêmement cadenassées quant au contenu matériel du mandat. Notre impression demeure ainsi mitigée en ce qui concerne son degré de précision. Toutefois, à l'heure actuelle, nous continuons à penser que leur démarche se doit d'être heuristique et qu'une certaine latitude donnée dans leur processus de découverte favorise l'ingéniosité et la curiosité, deux composantes importantes du LabPrev.

4.4. La diversité des points de vue

20 Enfin, la quatrième grande dimension qui fait l'objet de controverses parmi les étudiants a trait aux séances de rétroaction et au journal de bord qu'il leur est demandé de délivrer en toute fin de semestre. S'agissant des séances de rétroaction, les étudiants de façon générale disent apprécier disposer d'un espace de discussion sur leur travail en groupe placé sous la médiation d'une personne neutre et en laquelle ils ont confiance. Plusieurs, cependant, estiment qu'ils n'ont pas toujours osé s'exprimer sur la réelle nature de leurs difficultés, le plus souvent des querelles interpersonnelles, par peur que cela ne conduise à l'éclatement du groupe. Inversement, les membres de groupes qui ont plutôt bien fonctionné estiment que ces séances devraient être optionnelles et peinent à percevoir la pertinence de certaines activités réalisées à leur occasion. Il semble en définitive que le but de ces séances de développer chez les étudiants une posture réflexive dépende étroitement de l'investissement personnel que chacun y place -ou non- et de sa propension -ou non- à l'introspection. Ce constat vaut également pour les journaux de bord, jugés par certains tantôt comme un exutoire et appréciés comme tels, tantôt comme un exercice puéril, chronophage et inutile. Le fait que le journal de bord fasse l'objet d'une évaluation est aussi source de mécontentement, les uns ayant l'impression qu'il faille s'inventer des problèmes de groupe pour pouvoir le rédiger, les autres qu'un tel exercice ne peut faire l'objet d'une appréciation objective dès lors qu'il restitue des perceptions et réflexions personnelles. Et ce, quand bien même son évaluation repose sur une grille critériée qui leur est distribuée pour réduire cette part de subjectivité. La portée créative de ce journal de bord fait également l'objet de résistances, au motif notamment qu'il est ici question d'une branche scientifique et non artistique. L'ensemble de ces commentaires suscitent toutefois notre plus grand étonnement, dès lors que les travaux remis jusqu'alors sont extrêmement riches en termes réflexifs et rivalisent de talents créateurs. Nous pensons donc maintenir l'idée du journal de bord mais en l'arrimant mieux aux séances de rétroaction, en continu, et en expliquant mieux sa destination. Nous envisageons également d'impliquer lors des prochaines éditions du LabPrev un ou plusieurs étudiants des volées précédentes pour qu'ils expriment aux participants ce qu'ils ont *a posteriori* retiré de cet exercice.

5. Le bilan : une stratégie gagnant-gagnant pour les différents acteurs

21 À l'instar des enseignements fondés sur l'étude de cas et de problèmes concrets, le LabPrev dans son ensemble est très bien accueilli par les étudiants, car il répond à leur désir d'être confrontés à des situations réelles, ce qui constitue une innovation pédagogique dans une Université dont la tradition d'enseignement repose plutôt sur des enseignements magistraux de type théorique (Berthiaume, 2011). Il l'est également par les mandants-partenaires, pour lesquels leurs travaux sont utiles. Il constitue enfin pour ses enseignants un levier intéressant pour réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et au sens qu'ils leur attribuent. Le LabPrev

valorise ainsi une stratégie gagnant-gagnantà plusieurs niveaux pour l'ensemble des acteurs impliqués.

5.1. Pour les étudiants

22 Le LabPrev favorise l'implication active des étudiants dans leur processus d'apprentissage. Par ce dispositif, les étudiants transfèrent très concrètement leurs connaissances théoriques sur le terrain et éprouvent d'eux-mêmes le fossé qui sépare parfois la théorie de sa mise en pratique. En ce sens, il leur permet d'opérationnaliser leur bagage théorique. Ils sont, en particulier, amenés à se doter des bons outils de diagnostic et à les mettre en œuvre, à organiser leur travail en équipe, à confronter leurs idées à leurs pairs et à apprendre à les articuler de telle sorte à les délivrer de façon convaincante à leur mandant. Le Laboratoire considère chacun, dans le respect de sa trajectoire académique et de son expérience de vie, comme un futur professionnel qu'il convient de préparer au mieux aux défis de la pratique. Il contribue de la sorte au renforcement de leur sensibilité pratique et du sens donné à l'acquisition de connaissances générales et abstraites. Il peut même aller jusqu'à susciter des vocations en prévention et constituer une passerelle d'employabilité. À un niveau plus macro, le LabPrev suscite chez ses participants des réflexions intéressantes sur les moyens dont se dotent nos sociétés occidentales contemporaines pour répondre à la criminalité et les pratiques professionnelles qui en résultent. Par exemple, à plusieurs reprises et de façon très concrète, étudiants et enseignants ont pu éprouver combien les frontières entre prévention, répression et exclusion peuvent se révéler poreuses. En ce sens, ce dispositif veut rendre plus attentifs les étudiants aux mesures dites préventives, mais qui n'en portent parfois que le nom. Enfin, les séances de rétroaction constituent de véritables pauses, un temps suspendu, qui valorisent l'adoption d'une posture réflexive chez les étudiants sur leur travail et leur façon de fonctionner.

5.2. Pour les mandants-partenaires

23 Les partenaires-mandants impliqués dans le LabPrev tirent également bénéfice des résultats des travaux menés par les étudiants. S'il requiert de leur part un investissement en temps tout au long du mandat, il leur permet également d'obtenir des pistes prometteuses, neutres et indépendantes puisque fondées sur des connaissances scientifiques, pour répondre à leurs problèmes. Elles sont aussi obtenues gratuitement, ce qui est très apprécié des milieux qui généralement disposent de ressources financières limitées. Réunis dans des rapports-synthèse élaborés par les enseignants, les travaux des étudiants ont ainsi constitué pour eux une base intéressante pour revisiter leurs pratiques et formuler des recommandations à leurs autorités de gouvernance (Jendly, Loup & Jaquier, 2011 ; Loup & Jendly, 2013). Les partenaires voient en outre dans cet apport scientifique une reconnaissance de leurs actions préventives, parfois peu valorisées car, notamment, difficiles à évaluer. Dans une vision à moyen terme, le LabPrev participe également à sensibiliser les décideurs et la société civile à l'importance de la prévention. Il leur fait aussi mieux connaître la criminologie, actuellement encore en quête de consécration dans les systèmes scientifiques et institutionnels de Suisse romande (Jendly & Jaquier, 2013). Enfin, les partenaires disent trouver plaisir à vivre une expérience en contact direct avec de futurs jeunes professionnels. Une expérience qui a d'ailleurs débouché sur l'accueil d'étudiants en stages et le recrutement de certains d'entre eux, une fois leur diplôme obtenu, renforçant l'optique d'employabilité également assignée au Laboratoire.

5.3. Pour les enseignants

24 Le LabPrev est l'occasion pour ses animateurs de réfléchir à leurs expériences d'enseignement et leurs responsabilités de facilitateurs d'accès à l'expertise. Ce dispositif nous apprend beaucoup en termes de suivi et de renforcement des capacités d'apprentissage des étudiants. Nous avons acquis notamment de nouveaux outils pédagogiques en matière de transfert de la théorie vers la pratique, et inversement. Il nous a offert aussi plusieurs temps de distanciation par rapport à nos pratiques d'enseignement. En ce sens, le LabPrev a constitué un formidable révélateur des doutes qui parfois nous assaillent en tant qu'enseignants mais aussi un extraordinaire vecteur de production de sens. S'il nous a parfois été donné l'envie d'abandonner un projet chronophage, en particulier dans un contexte académique général

qui semble plus valoriser les publications que les enseignements, le LabPrev a tout autant renforcé notre envie de continuer à nous former en pédagogie et à apprendre des étudiants. Un semestre de LabPrev nous permet aussi de mieux faire connaissance avec ces derniers et de découvrir leurs potentiels qui auraient difficilement pu être mis en lumière dans le cadre de cours magistraux. Enfin, le LabPrev est source de grandes satisfactions dès lors qu'il nous réunit dans une démarche commune susceptible d'être utile à la cité. S'agissant des partenaires, le LabPrev constitue une plateforme extraordinaire pour développer et renforcer nos liens avec les milieux professionnels. Les deux premières éditions ont ainsi débouché sur des projets de recherches communs et des collaborations lors de manifestations scientifiques et professionnelles. Ce rapport à la pratique permet en outre de décloisonner nos points de vue et constitue une source d'énergie créatrice hors milieu académique.

6. Conclusion

25 Privilégiant les interactions entre l'université et les milieux professionnels, les besoins et les impératifs qui les entourent respectivement, le LabPrev peine parfois à concilier les intérêts en présence. Il doit, en particulier, constamment veiller à maintenir une certaine distanciation sur les objets qui lui sont soumis et la façon dont ils sont traités (Côté, 1996 ; Giddens, 1987). Et ce, peut-être plus encore dans une société qui, de façon récurrente, en appelle à plus de sécurité en puisant dans des registres particulièrement défensifs, ainsi qu'en atteste, par exemple, la prison, qui demeure la principale réponse contemporaine à la criminalité (Loader & Sparks, 2011). Certes, ce dispositif se veut neutre, objectif et indépendant, loin des querelles partisanes sur les façons de juguler le crime et l'insécurité. Les trois premières éditions du Laboratoire attestent cependant qu'il s'agit, là, d'un véritable exercice d'équilibriste. En conséquence, si ce dispositif veut rapprocher les étudiants des exigences de leurs futurs secteurs d'intervention (la police, la justice, la prison, la probation notamment), il tend tout autant à les rendre vigilants sur la pénalité et à ses revers. Il ambitionne aussi de les rendre attentifs aux contextes de production de leurs connaissances, aux sens communs et aux constructions sociales et légales. Le LabPrev les pousse à développer un intérêt accru pour les affaires de la cité, tout en développant une curiosité analytique quant à ses (dys)fonctionnements. Et s'il vient à échouer, il nous permet à tout le moins à nous, enseignants, de revisiter nos pratiques d'enseignement et de recherche et de nous intéresser aux diverses façons dont elles peuvent être reçues. En ce sens, le LabPrev constitue aussi et peut-être surtout un espace pour développer chez ses acteurs un réflexe réflexif et des regards critiques sur l'articulation des savoirs et des pouvoirs en prévention de la criminalité.

Bibliographie

Arcand, R. & Bourbeau, N. (1998). *La communication efficace : De l'intention aux moyens d'expression*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *5*(1), 51-73. doi: 10.1080/1354060990050104

Baiwir, J. & Delhez, R. (2004). Des exercices structurés en dynamique des groupes : Comment ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *4*(64), 63-68. Repéré à www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2004-4-page-63.htm

Beaty, L. (2003). Supporting learning from experience. Dans H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (dir.), *A Handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice* (pp. 134-147). London/New York: RoutledgeFalmer.

Berthiaume, D. (2011). Innovation et pédagogie universitaire. Dans L. Massou & M. J. Barbot (dir.), *TICE et métiers de l'enseignement supérieur : Émergences, transformations* (pp. 53-66). Nancy : Maison des Sciences de l'Homme - Lorraine.

Berthiaume, D., David, J. & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : Repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27*(2). Repéré à http://ripes.revues.org/524

Bickmore, K. (1998). Teacher development for conflict resolution. *Alberta Journal of Educational Research*, *44*(1), 53-69.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4e éd.). Berkshire : Open University Press.

Bokor, C. (2006). *Résolution de conflits* (Fiche technique n° 06-068, AGDEX 880). Ontario : Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et des Affaires rurales.

Bonvin, R. & Lanarès, J. (2003). *Travail en groupe – mode d'emploi*. Université de Lausanne : Centre de soutien à l'enseignement (CSE).

Carron, A.V., Widmeyer, W.N. & Brawley, L.R. (1988). Group cohesion and individual adherence to physical activity, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *10*(2), 127-138.

Cazeneuve, J. (1963). Qu'est-ce que la communication ? *Les cahiers de la publicité*, *5*(5), 11-14. doi : 10.3406/colan.1963.4794

Côté, J.F. (1996). Les savoirs scientifiques entre transcendance et instrumentalisation. Entretien avec Michel Freitag. *Anthropologie et Sociétés*, *20*(1), 167-186. doi : 10.1522/030154926

Dart, B., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J. M. & McCrindle, A. (1998). Change in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education*, *13*(3), 291-318. doi : 10.1080/0267152980130305

De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : Un outil d'écriture réflexive ? DansF. Thyrion & J.L. Duays (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants. Actes du séminaire et des journées d'études organisés par le CEDILL (UCL) et THÉODILE (LILLE III) en 2001-2002* (pp. 169-180). Belgique: Presses universitaires de Louvain.

Dion, K.L. (2000). Group cohesion: From « field of forces » to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *4*(1), 7-26. doi: 10.1037/1089-2699.4.1.7

Duchesne, S., Haegel, F., & Singly, F. (2008). *L'entretien collectif.* Paris : Armand Colin.

Fixmer, P. & Brassac, C. (2004). La décision collective comme processus de construction de sens. Dans C. Bonardi, N. Grégori, J.-Y. Menard & N. Roussiau (dir.), *Psychologie sociale appliquée. Emploi, travail, ressources humaines* (pp. 111-118). Paris: InPress.

Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Cambridge: Polity Press.

González, J. & Wagenaar, R. (dir.) (2006). *Contribution des Universités au Processus de Bologne. Une introduction*. Bilbao : Publicaciones de la Universidad de Deusto. Repéré à http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jakobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Jendly, M. (2013). *Prévenir la criminalité : Oui… mais comment ?* Charmey : L'Hèbe.

Jendly, M. & Jaquier, V. (2013). Quels défis pour la criminologie et ses acteurs dans les systèmes scientifique et institutionnel romands ? Dans A. Kuhn, C. Schwarzenegger, P. Margot, A. Donatsch, M.F. Aebi & D. Jositsch (dir.), *Criminologie, politique criminelle et droit pénal dans une perspective internationale* (pp. 207-221). Berne : Stämpfli.

Jendly, M., Loup, S. & Jaquier, V. (2011). *Étude sur les actions préventives en matière de délinquance juvénile dans le canton de Vaud. Diagnostic, partie II : les acteurs périphériques. Rapport final.* Lausanne : Ecole des sciences criminelles (ESC).

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

Lanarès, J. & Daele A. (2013), Comment organiser le travail en groupe des étudiants ? Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (pp. 135-148). Berne : Peter Lang.

Lhotellier, A. & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, *7*(2), 93-109. doi : 10.7202/301279ar

Loader, I. & Sparks, R. (2011). *Public criminology?* New York: Routledge.

Maccio, C. (2010).*Guide de l'animateur de groupe* (2e éd.). Paris : Chronique sociale.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2e éd.). Thousand Oaks (CA) : Sage.

Rastier, F. (2007). Communication, interprétation, transmission. *Semen*. Repéré à http://semen.revues.org/5341

Rosenberg, M. B. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la communication non violente*. Paris: Syros.

Salomon, G. & Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of research in education*, *23*, 1-24.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Stevens, D.D. & Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics*. Sterling; Stylus.

Thompson, N. & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, *13*(2), 311-325. doi: 10.1080/14623943.2012.657795

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice : International and Multidisciplinary Perspectives*, *5*(3), 327-343. doi : 10.1080/1462394042000270655

Notes

1 http://www.unil.ch/fip

Pour citer cet article

Référence électronique

Manon Jendly, Stéphanie Loup, Romain Voisard, Denis Berthiaume, Jean-Moïse Rochat et Emmanuel Sylvestre, « Le Laboratoire de prévention de la criminalité de l'Université de Lausanne : une approche par projets favorisant l'expérience d'apprentissage des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-3 | 2014, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 02 septembre 2015. URL : http://ripes.revues.org/857

À propos des auteurs

Manon Jendly
Faculté de droit, des sciences criminelles et d'administration publique
Université de Lausanne
Suisse
manon.jendly@unil.ch
Stéphanie Loup
Ecole des Sciences Criminelles de l'Université de Lausanne
Faculté de droit, des sciences criminelles et d'administration publique
Suisse
stephanie.loup@unil.ch
Romain Voisard
Ecole des Sciences Criminelles de l'Université de Lausanne
Faculté de droit, des sciences criminelles et d'administration publique
Suisse
romain.voisard@unil.ch
Denis Berthiaume
Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Lausanne
Suisse
denis.berthiaume@hes-so.ch
Jean-Moïse Rochat
Cellule Qualité de la Direction de l'Université de Lausanne
Suisse
jean-moise.rochat@unil.ch
Emmanuel Sylvestre
Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne
Suisse
emmanuel.sylvestre@unil.ch

Droits d'auteur

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Résumés

Cet article rend compte d'une expérience pédagogique destinée à confronter des étudiants de niveau master à des enjeux concrets en prévention de la criminalité, à développer des liens avec les milieux professionnels et à renforcer *in fine* leur employabilité dans ce domaine. Fondé sur la réalisation d'un projet impliquant une approche participative, le laboratoire de prévention de la criminalité place les étudiants dans une relation directe avec la réalité étudiée en les amenant à transposer leurs connaissances théoriques à un cas concret, soumis par un partenaire externe à l'université. La présente contribution restitue les potentiels de cette expérience, mais également ses obstacles en termes de transfert des savoirs et de résolution de problèmes, de dynamique de groupe et de dialectique entre l'université et le monde professionnel.

This article discusses a pedagogical experience that aims to facilitate master students' engagement in dealing with real issues related to crime prevention, to develop their relationships with practitioners and, ultimately, to enhance their employability in this field. The crime prevention laboratory implies the realization of a project through a participative learning approach, which places the students in a direct relationship with reality by bringing them to confront their theoretical knowledge with a real case, submitted by an external partner of the university. We present the educational outcomes of this experience, but also the challenges in terms of knowledge and problem solving, group dynamics and dialectics between the university and the professional world.

Entrées d'index

Index de mots-clés : accompagnement des étudiants, apprentissage par projets, prévention de la criminalité, réflexivité